

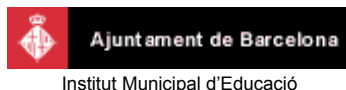
UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

V Jornades Internacionals de Recerca en
Didàctica de les Ciències Socials

L'educació per a la Ciutadania i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història

14, 15 i 16 de febrer de 2008

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials
Facultat de Ciències de l'Educació
jornades.dcs@uab.cat
<http://dewey.uab.es/jornadesdcs/>



Universitat Autònoma de Barcelona



Dijous 14 (tarda) -- Facultat de Traducció i Interpretació -- aula 2

16.00-16.30	Lliurament de material	
16.30-17.00	Inauguració i presentació de les V jornades	Inauguració de les V Jornades: — Anna Cros, vicerectora de Relacions Institucionals, UAB — Joan Badia, director general d'innovació, Generalitat de Catalunya — Montserrat Ballarín, regidora d'educació, Ajuntament de Barcelona — Màrius Martínez, degà de la Facultat de Ciències de l'Educació, UAB — Joan Pagès, coordinador de les V Jornades, UAB
17.00-18.00	Conferència inaugural	"Histoire, géographie et citoyenneté. Analyse didactique des finalités d'une discipline scolaire" a càrrec de la Dra. Nicole Tutiaux-Guillon (IUFM Nord Pas de Calais-Université de Lille) (*)
18.00-18.30	<i>pausa – cafè</i>	
18.30-20.00	Presentació dels pòsters	1. Bardavio, González, Solsona. "Programa l'escola adopta un monument". 2. Coelho, Oliveira. "La educación para la ciudadanía en el contexto brasileño: formación e investigación con profesores de historia y geografía". 3. Corona, Nussbaum, Patiño, Rocha. "Un acostament multimodal al territori". 4. Herreros. "e-TIC-a Ciudadanía: una experiència d'Aprenentatge en Educació per a la Ciutadania amb el suport de Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC)". 5. Launer, Basté. "Trobades intergeneracionals". 6. Medir, Heras, Junyent. "Concepcions teòriques i pràctiques en educació per a la ciutadania. Una experiència en una aula universitària". 7. Palou. "Diaris de carrer i de ciutadania per a joves llatins a través de la fotografia i el cinema". 8. Prat, Orrit, Soler. "Educació per la ciutadania a través de l'esport".

(*) Hi haurà servei de traducció simultània al català

Divendres 15 (matí) -- Facultat de Ciències de l'Educació -- sala de Graus (G6)

9.30-10.15	Ponència	"Ciudadanía y cultura escolar: levantamiento de categorías para el estudio de las concepciones y actitudes ciudadanas de los actores de la comunidad educativa a càrrec de la Dra. Liliana Bravo (Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile - Universidad Alberto Hurtado)
10.15-11.00	Ponència	"Consideraciones acerca de la formación ciudadana en el contexto colombiano. Un análisis de su sentido y condiciones de posibilidad, desde sus actuales perspectivas de realización" a càrrec del Dr. Carlos Arturo Sandoval Casilimas (Universidad de Antioquia, Colòmbia)
11.00-11.30	Debat	
11.30-12.00	<i>pausa – cafè</i>	
12.00-13.30	Presentació d'experiències debat	Consell Pedagògic de Barcelona -mobilitat i educació per a la ciutadania -serveis i recursos urbans i educació per a la ciutadania -dipòsits de memòria, participació i educació per a la ciutadania

Divendres 15 (tarda) -- Facultat de Traducció i Interpretació -- aula 2

16.00-17.00	Ponència debat	"Cross-curricularity in the National Curriculum in England: reflections on metaphor and pedagogy in citizenship education through school geography" a càrrec del Dr. Alan Reid (University of Bath) (*)
17.00-18.00	Ponència debat	L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania en el curriculum i el seu lligam amb les ciències socials" a càrrec de la sra. Maria Ojuel (tècnica docent del Servei d'Ordenació Curricular)
18.00-18.30	<i>pausa - cafè</i>	



18.30-20.00	Presentació d'experiències debat	Presentació d'experiències d'innovació educativa entorn a l'EpC: — "Educació per a la ciutadania", IES Lluís de Peguera (Manresa). — "Migracions i ciutadania", IES Celestí Bellera (Granollers)
-------------	----------------------------------	--

(*) Hi haurà servei de traducció simultània al català

Dissabte 16 (matí)-- Facultat de Ciències de l'Educació -- sala de Graus (G6)

9.00-10.30	Presentació de recerques debat	Presentació de recerques entorn a l'EpC: — ¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía a càrrec de M. Paula Gonzalez, Gustavo González, Antoni Santisteban (UAB) — Competencias históricas para una ciudadanía fragmentada: el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos inmigrantes a través de la historia de Cataluña a càrrec de Rodrigo Henríquez y Equipo ARIE (UAB) — Hacia una ciudadanía sostenible a càrrec de Jesús Granados (UAB)
10.30-11.00	<i>pausa cafè</i>	
11.00-12.30	Presentació d'experiències debat	Presentació d'experiències d'innovació educativa entorn a l'EpC: — "Obrim l'escola a l'entorn", CEIP Guillem Isarn (Lleida). — "La utilitat de la història per a construir ciutadania", Escola Pia (Granollers)
12.30-13.30	Ponència	"La Educación para la Ciudadanía: Un debate abierto en España" a càrrec del Dr. Ernesto Gómez (Universidad de Málaga)
13.30-14.00	Cloenda de les jornades	Síntesi a càrrec de Gustavo González. Cloenda a càrrec de: - Neus Sanmartí, directora de l'ICE, UAB - Joan Pagès, coordinador de les V Jornades, UAB
14.00	Lliurament de certificats	



Ponències

Nicole Tutiaux-Guillon

Professeure des universités. IUFM du Nord Pas de Calais (France). Sciences de l'éducation – didactique de l'histoire-géographie

Histoire, géographie et citoyenneté. Analyse didactique des finalités d'une discipline scolaire

La question des relations entre enseignement de l'histoire et citoyenneté est une question récurrente de l'enseignement depuis le 19^e siècle au moins. Elle est particulièrement vive lors de situations de changements politiques et des réflexions ou des incertitudes sur la citoyenneté qui en résultent. La situation de la géographie est différente, d'une part parce que sa relation à la citoyenneté est moins évidente pour l'opinion française – les géographes ont évidemment une position tout autre ! – d'autre part parce que son association avec l'histoire, depuis le 19^e siècle, l'engage en quelque sorte à atteindre les mêmes finalités. Cependant la prise en charge de l'éducation au développement durable modifie quelque peu cette donnée traditionnelle. Les évolutions de la citoyenneté depuis la fin du 20^e siècle et les interrogations qu'elles suscitent déstabilisent également les traditions et conduisent à des re-configurations encore peu stabilisées ou même à un brouillage des finalités. Ajoutons qu'en France, il existe dans le secondaire un enseignement d'éducation civique (largement renouvelé dans les années 1990 puis 2000), souvent pris en charge par les mêmes enseignants que l'histoire-géographie

La conférence se limite à l'enseignement secondaire, c'est à dire à l'enseignement dispensé par des enseignants spécialisés dans ces disciplines, formés principalement à l'université en histoire et/ou en géographie. La situation du primaire, en raison de l'âge des élèves et de la polyvalence des maîtres, en raison aussi des réformes récentes, ne peut pas être analysée de la même façon et le temps manque pour aborder sérieusement les deux niveaux d'enseignement. J'entends en effet, sans m'attarder sur ce qui s'est installé en France au début du 20^e siècle, mais sans l'oublier non plus car c'est encore constitutif des représentations des rapports entre histoire, géographie et citoyenneté, proposer des interprétations générales, modélisantes, qui peuvent ainsi éclairer d'autres systèmes disciplinaires et d'autres pratiques dont j'espère celles débattues dans ce colloque.

Ainsi, j'aborde successivement :

- les finalités classiques de l'histoire et de la géographie scolaires en France et leurs effets sur les contenus et les pratiques d'enseignement ; sans en détailler le contexte, je l'évoque, dès lors qu'il contribue aux analyses didactiques.
- les changements actuels de la citoyenneté et leurs possibles effets sur les contenus et les pratiques de l'histoire et de la géographie scolaires dans le secondaire ;
- les interrelations entre incertitudes sociales et civiques et enseignement effectif de l'histoire-géographie ; j'esquisse ici une mise en relation rapide avec les questions de formation ;
- une interprétation globale en termes de paradigme pédagogique (Bruter 1997, Chervel, 1998).



Cette conférence prend bien sûr appui sur les recherches en didactique conduites depuis une vingtaine d'années en France et en particulier sur les miennes. Cependant elle n'en retient que quelques éléments, eu égard à la brièveté du temps imparti.

Bibliographie

Attention : cette bibliographie est limitée à ce qui porte sur le système disciplinaire français; ce choix (évidemment discutable) ne préjuge pas de l'intérêt de travaux sur d'autres terrains pour la réflexion concernée !

Pour les informations sur les programmes français, consulter www.education.gouv.fr, et en particulier le lien vers *Le BO*

AUDIGIER F., 1995, *Construction de l'espace géographique*, Paris, INRP

AUDIGIER, F., éd., 1997, *Concepts, modèles, raisonnements*, actes du huitième colloque des Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, mars 1996, Paris, INRP

AUDIGIER F., 1998, *contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Paris, INRP

AUDIGIER F., 1999, *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, INRP

AUDIGIER F., 2002, « vivre ensemble et éducation à la citoyenneté : entre acquis, zones d'ombre, débats et nécessaires recherches », in F. Audigier, N. Bottani éditeurs, *éducation et vivre ensemble, actes du colloque la problématique du vivre ensemble dans les curricula*, Genève, service de la recherche en éducation, p.268-275

AUDIGIER F., 2003, « histoire, géographie, éducation civique : trois disciplines déstabilisées pour une citoyenneté en mutation », in J.C. Derouet, *le collège unique en question*, Paris, PUF, p. 207-220

AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C., MOUSSEAU, M.-J., 1996, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris, INRP

AUDIGIER, F., LAGELÉE, G., 1996 *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP

BRUTER A., 1997, *l'histoire enseignée au Grand Siècle*, Paris, Belin

CHERVEL A., 1998, *la culture scolaire*, Paris, Belin ; reprend l'article paru en 1988 dans *Histoire de l'éducation*, « l'histoire des disciplines scolaires »

CLERC P., 2002, *la culture scolaire en géographie*, Rennes, PUR

CREMIEUX C., GERIN-GRATALOUP A.M., 1993, « géographie scolaire : dis-moi à quoi tu sers, je te dirais qui tu es », in *Géographes associés*, n°12, premier semestre, p.59-62

DOUAIRE J., 2004, *argumentation et disciplines scolaires*, Lyon, INRP

EspacesTemps, 1988, n° 68/69/70 "Histoire, géographie, 2. Les promesses du désordre"

EspacesTemps, 1988, n° 66/67 "Histoire, géographie, 1. L'arrangement"

FONTANABONA J., THEMINES J.-F., 2005, *innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire*, Lyon, INRP

GARCIA P., LEDUC J., 2003, *l'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin

HERY E., 1999, *un siècle de leçons d'histoire, l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*, Rennes, PUR

IREHG, 1995, "L'Europe", Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne

IREHG, 1996, "La nation", Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne

IREHG, 1998, "Art et patrimoine", Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne

IREHG, 1999, "l'Ecole du citoyen", Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne

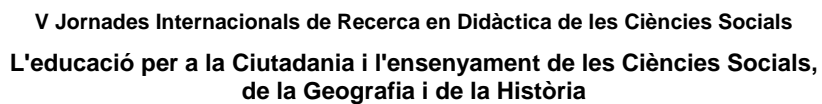
KNAFOU R., 1997, dir., *l'état de la géographie, autoscopie d'une science*, Paris, Mappemonde – Belin,

LAUTIER, N., 1997, *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Septentrion Presses universitaires

Le Débat, 1996, n°92, novembre-décembre



- LE ROUX A., 1997, *didactique de la géographie*, Caen, presses universitaires de Caen
- LEFORT I., 1992, *la lettre et l'esprit*, Paris, éditions du CNRS
- LEFORT I., 1996, « la géographie vidalienne et l'enseignement secondaire (1920-1960) », in P.Claval, A.-L. Sanguin, *La géographie française à l'époque classique (1918-1968)*, Paris, L'Harmattan, p. 79-84
- LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L., 2006, *l'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, Esf. (plusieurs articles sur l'histoire, la géographie, la citoyenneté)
- MISIEJUK D., RAUBIK R., TUTIAUX-GUILLON N., 2004, *citizenship education and identity in courses for those who will work with secondary-aged children*, report commissioned by CICE, London, CICE
- MONIOT H., *Didactique de l'histoire*, 1993, Nathan
- MULCAHY C., TUTIAUX-GUILLON N., 2005, *guidelines on citizenship education for sustainable development*, London, CICE, 20p.
- TUTIAUX-GUILLON N., 1998, *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'Ancien régime et de la société du XIXe siècle*, thèse de doctorat d'université, Paris VII-Denis Diderot ; éditée par septentrion-thèses à la carte, Lille, 2000
- TUTIAUX-GUILLON N., 2001, "L'histoire et la géographie scolaires : un modèle disciplinaire réfractaire aux valeurs ?", in D. Nourrisson coord., *Actes du colloque IREHG, enseigner l'Etat*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne, pp.183-190
- TUTIAUX-GUILLON N., dir., 2001 *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*, INRP
- TUTIAUX-GUILLON N., 2002, « Civic, legal and social education in French secondary school: questions about a new subject », in www.sowi-onlinejournal.de/2002-2/index.html
- TUTIAUX-GUILLON N., 2002, « Is teaching history actually aiming at citizenship ? » in A. ROSS ED., *future citizens in Europe*, 4th CICE conference, Budapest, London, CICE, p.33-37
- TUTIAUX-GUILLON N., 2003, « L'histoire scolaire en France, un modèle résistant aux débats et aux controverses », in M.-C. Baquès, A. Bruter, N. Tutiaux-Guillon, *pistes didactiques et chemins d'historiens, textes offerts à Henri Moniot*, Paris, L'Harmattan, p.267-284
- TUTIAUX-GUILLON N., 2003, « los fundamentos de una investigacion sobre la concepcion de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografia e historia. Objetivo de esta etapa », in *ensenanza de las ciencias sociales, revista de investigacion*, n°2, pp.27-36
- TUTIAUX-GUILLON N., 2003, « teaching history for Europe ? », in A. Koerber (Hrsg.) *Geschichte – Leben – Lernen*, Schwlbach/Ts, Wochenschau Geschichte
- TUTIAUX-GUILLON N., 2004, "How do elementary teachers connect history and geography with citizenship? A research in the field of historical and territorial consciousness.", in A. Ross ed. *experiencing citizenship in Europe, proceedings of the 6th conference*, CICE, Cracovie, London, CICE
- TUTIAUX-GUILLON N., 2004, *l'histoire-géographie dans le secondaire, analyses didactiques d'une inertie scolaire*, habilitation à diriger des recherches, université Lyon 2 – Lumière
- TUTIAUX-GUILLON N., 2006, « Educating for a sustainable development through social sciences in France: contents / practices / aims », *CICE annual conference*, 25-27 mai, Riga, communication publiée dans le CDRom du colloque, CiCe thematic network project, Institute of Policy Studies in Education, London Metropolitan University.
- TUTIAUX-GUILLON N., 2006, « Histoire-géographie et éducation au développement durable : entre modèle disciplinaire et nouvelles exigences », colloque *le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*, organisé par l'IUFM du Nord-Pas de Calais, Arras, 12-13 octobre 2006, publication dans le CDRom (en cours de publication en livre)
- TUTIAUX-GUILLON N., 2007, « French school history confronts multiculturalism », in Grever M., Stuurman S., *Beyond the canon, history for the 21st century*, London, Palgrave-Macmilan
- TUTIAUX-GUILLON N., 2007; « changing citizenship, changing educational goals, changing school subjects ? An analysis of history and geography teaching in France », in L. Cajani, ed., *history teaching, identities, citizenship*, Stoke on Trent, Trentham books, p.35-53
- TUTIAUX-GUILLON, N., MOUSSEAU, M.-J., 1998, *Les jeunes et l'histoire, identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP
- TUTIAUX-GUILLON N., NOURRISSON D. 2003, edit., *identités, mémoires, conscience historique*, Saint Etienne, PUSE.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

7



Liliana Bravo Pemjean, María José Cot, Luz Eliana Cisternas

Pontificia Universidad Católica de Chile – Universidad Alberto Hurtado (Chile)

Ciudadanía y cultura escolar: levantamiento de categorías para el estudio de las concepciones y actitudes ciudadanas de los actores de la comunidad educativa.

El proyecto que se presenta ha sido planteado como el primer paso para el desarrollo de una línea de investigación sobre ciudadanía y cultura escolar, temática altamente relevante para la Educación y la Pedagogía en general y para la Didáctica de las Ciencias Sociales en particular.

A través del presente proyecto se ha pretendido establecer, a partir de la aplicación de una entrevista escrita de naturaleza cualitativa, categorías de análisis para el diagnóstico de las concepciones que coexisten en la comunidad escolar sobre formación ciudadana y participación democrática, entendiendo que la escuela es un espacio de construcción social y cultural en la que los y las estudiantes aprenden dinámicas de interacción claves para su desarrollo personal y colectivo.

Punto de partida

Desde los años noventa, se observa un creciente interés, tanto desde la teoría ética y política como de la práctica educativa, por la educación ciudadana. Los esfuerzos parecieran estar puestos en la necesidad de contribuir a formar ciudadanos (as) más competentes cívicamente, más comprometidos con los problemas de su entorno y más activos en su participación en la colectividad.

Chile no ha estado ajeno a esto. La educación para la ciudadanía o formación ciudadana, ha adquirido en nuestro país una enorme relevancia a partir del proceso de recuperación democrática. Tanto en el ámbito académico como público, todas las expresiones políticas y sociales en Chile están de acuerdo en que la formación ciudadana es un ámbito que el currículum y la escuela deben considerar y fortalecer no sólo como expresión de intenciones sino que, fundamentalmente, como objetivos centrales del proceso formativo obligatorio de los niños y jóvenes. Muestras de esto son la incorporación de la formación ciudadana como una responsabilidad colectiva de la institución escolar y de los sectores de aprendizaje en el marco curricular vigente, la conformación en el año 2005 de una comisión constituida desde el poder ejecutivo para el estudio de la formación ciudadana en el sistema escolar y la demanda por parte del Ministerio de Educación por cursos de perfeccionamiento y capacitación del profesorado en esta línea.

Es en este marco que surge la necesidad de reflexionar y proponer qué tipo de ciudadanía es la que debemos construir para fortalecer la democracia y permitir el libre ejercicio de la soberanía popular, que se exprese en instituciones democráticas y exista –naturalmente– debida correlación con un sistema educacional que dé cuenta de la magnitud y relevancia de este esfuerzo.

Como equipo investigador, creemos que el “tema” de la formación ciudadana o educación para la ciudadanía, no se agota en la reflexión teórica y académica, ni en la discusión sobre si es un contenido/objetivo transversal o disciplinar a nivel curricular, sino que es prioritario e indispensable que la ciudadanía, como dimensión clave de la dinámica social, sea re-significada por los actores



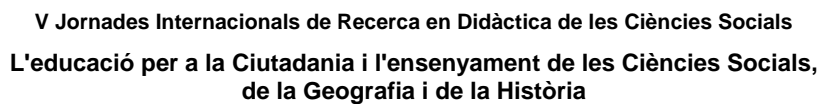
educativos: estudiantes, padres, profesores, administrativos, directivos y por el conjunto de la sociedad a partir de una lectura rigurosa de su realidad y campos de acción.

A partir de la investigación en curso, nos hemos preguntado qué ciudadanía y que ciudadano debe formar la escuela para el Chile de hoy y del mañana. Esta pregunta inicial nos resulta tan urgente y necesaria como preguntarnos por la ciudadanía que deseamos construir.

Entendemos la ciudadanía como un proceso de construcción social y no una realidad objetiva y predeterminada (fija e inamovible) como un concepto múltiple, dinámico, intersubjetivo y social e históricamente contextualizado. Asumimos, desde nuestro rol de formadores de profesores, que el concepto de ciudadanía, es complejo y multidimensional, que incluye temas como la identidad personal y colectiva, la memoria histórica, los derechos y deberes individuales y colectivos, la participación política amplia e incluyente y que, por lo tanto, puede ser abordada desde perspectivas y enfoques muy distintos. Desde nuestra perspectiva, el punto de partida de una educación para la ciudadanía, es el conocimiento y comprensión de las conceptualizaciones y experiencias de acción ciudadana de los participantes de la comunidad escolar, especialmente de aquellos a quienes se pretende formar como ciudadanos.

“La formación ciudadana es inseparable de cómo los jóvenes experimentan en su vida cotidiana, en sus casas, en su grupo de pares y en la institución escolar, el pensamiento y la acción respecto a la sociedad de la que forman parte y la política. Estos ámbitos inmediatos de participación e influencia están a su vez inmersos en contextos mayores, que incluyen instituciones, procesos y valores en los dominios de la política, la economía y la cultura” (Informe de Comisión Formación Ciudadana MINEDUC 2005, p. 15).

En esta jornada, deseamos compartir las concepciones que estudiantes secundarios, profesores/as en formación y docentes del sistema escolar chileno tienen respecto al concepto ciudadanía y el ejercicio ciudadano y las interrogantes que de estas concepciones se desprenden y que debemos asumir en nuestras propuestas de formación del profesorado.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

10



Carlos Arturo Sandoval Casilimas

Grupo de investigación *Comprender, didáctica de las ciencias sociales y nuevas ciudadanías*. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia (Colombia)

Consideraciones acerca de la formación ciudadana en el contexto colombiano. Un análisis de su sentido y condiciones de posibilidad, desde sus actuales perspectivas de realización

El Contexto

La Constitución Política de Colombia de 1991 que reemplazó la vigente desde 1886 y la Ley General de Educación de 1994 que también sustituyó la que regía desde las primeras décadas del siglo XX representan los marcos jurídicos que concitaron a pensar un nuevo proyecto de país, un proyecto educativo y cultural alternativo y un escenario que resignificó el sentido y las posibilidades de un proceso de formación ciudadana para los y las colombianos.

La normatividad antes mencionada, se promulga en un momento de la historia colombiana en la que probablemente por primera vez, las diferentes corrientes políticas y de opinión existentes para ese entonces en el país, y abanderadas de una salida negociada al prolongado y agudizado conflicto interno, coinciden en afincar los esfuerzos en un reordenamiento jurídico total, inspirado en una profunda concepción democrática enfocada a fortalecer un Estado Social de Derecho basado en la participación ciudadana y el reconocimiento y defensa de las libertades individuales, así como en la reconsideración de las formas de ordenamiento territorial y toma de decisión político – administrativas vigentes. La normatividad aludida, pone de manifiesto, de otra parte, algunas preocupaciones en torno a cómo responder a las transformaciones de un mundo globalizado con profundos cambios en los ordenes cultural, geopolítico y económico. En tal contexto, la Carta Magna Colombiana de 1991, recoge una perspectiva civilista que se materializa en un conjunto de principios filosóficos apoyados en instrumentos legales que se orientan a crear mecanismos tendientes a propiciar la convivencia pacífica, desde una perspectiva de responsabilidad compartida entre la Sociedad Civil y el Estado colombiano.

El Desarrollo

Al amparo de esa nueva Constitución Política, la Ley General de Educación de 1994, traza unas líneas de acción que apuntan a impulsar y nutrir el diseño y desarrollo de procesos formativos que converjan a cimentar un modelo de democracia participativa. Este modelo, contempla, una decidida apuesta por la consolidación de lo público que se define alrededor de los intereses comunes reglados por una ética fundada en la solidaridad, la conciudadanía, la equidad, la lucha contra cualquier forma de exclusión y la defensa de la dignidad humana en todas sus dimensiones.

Con el panorama antes bosquejado, y considerando diferentes perspectivas de investigación e intervención, cobran nueva vigencia y relevancia las preguntas orientadas a responder cómo la población en general y muy particularmente aquel sector objeto de escolarización, ven, define y construye, su identidad ciudadana. De igual modo, cómo sus opiniones y estilos de relación con los otros y con lo público, son influidos por el contexto político, educativo y social. Para finalmente preguntarse, en qué medida, la puesta en marcha de procesos intencionados y planificados de formación, pueden elevar la capacidad de discernimiento y los niveles de participación y organización social de los conciudadanos, generando así posibilidades reales de ejercicio democrático y de convivencia pacífica que hagan viable una nación caracterizada por la diversidad



en todos los ordenes y que tiene el imperativo ético y político reto de reducir progresivamente las brechas de la inequidad y la exclusión.

En relación con lo expuesto Torres y Pinilla (2005)¹ señalan la existencia de dos vías a través de las cuales se ha perfilado la Educación Ciudadana en Colombia. Una de ellas es la que tipifican como «dominante», en lo referente a la decisión política, que se deriva de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de pruebas masivas destinadas a medir el nivel de formación cívica y política de los niños y jóvenes. Estas pruebas han buscado medir sus conocimientos y actitudes en lo cívico y político y su nivel de desarrollo moral. Los resultados obtenidos de esas pruebas han orientado desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la elaboración y difusión de competencias y estándares en ciudadanía, proceso este encargado a un grupo heterogéneo de profesionales proveniente de varias universidades del país.

La otra vía de perfilación de la Educación Ciudadana en Colombia ha sido la referida a la propuesta de cultura ciudadana desarrollada en la política urbana por las administraciones públicas locales de la ciudad de Bogotá desde 1995 y que ha tenido expresiones particulares en otras ciudades como es el caso de Medellín donde, se creó la Secretaría de “Cultura Ciudadana” iniciativa a la que se sumaron varias organizaciones no gubernamentales locales preocupadas por el tema y cuya experiencia recogen Hurtado y Naranjo (2002)². En todos los casos, sin embargo, la mirada ha estado puesta prioritariamente sobre la educación formal en sus niveles, básico y medio; y en el ámbito de la educación No Formal e Informal en el marco de iniciativas municipales, de organizaciones comunitarias locales y de instituciones no gubernamentales.

El Estado de la Cuestión y las Proyecciones

En el contexto expuesto, tres componentes configuran la problemática en la que se inscribe el estado actual de la cuestión. En primer lugar, el hecho que tras 16 años de haber sido promulgada la nueva Carta Magna, y 13 de expedida la Ley General de Educación, el conflicto social, político, y cultural, así como las brechas económicas y de gobernabilidad que se pretendían contrarestar -con ayuda de esos recursos jurídicos- no se han contrareestado. Por el contrario, lo que se observa son signos visibles de agudización y complejización de los conflictos que deterioran la calidad de vida de quienes habitan la nación colombiana agravado esto con emergencia de diferendos con algunos gobiernos de los estados naciones vecinos a los que se han extendido por diferente vías dinámicas relacionadas con la realidad colombiana. En segundo término, la notoria ausencia de elementos de análisis suficientes, que permitan establecer si las acciones derivadas de la aplicación de los dos hitos jurídicos que se señalaron al comienzo, han logrado o no, propiciar, la creación de nuevos imaginarios, representaciones y comprensiones de las realidades sociopolíticas, culturales y económicas del país, que se puedan relacionar a su turno, con la emergencia de nuevas y, mas extendidas, prácticas de ejercicio ciudadano. Finalmente, un tercer componente, está relacionado con el desconocimiento del sentido que tienen los procesos de formación ciudadana para quienes en la actualidad, tienen encomendada la labor de estructurar y/o desarrollar dicha labor.

En el marco de la problemática planteada, ha emergido una tercera vía de indagación en un orden diferente a los enunciados a propósito de las dos ya señaladas, así esta nueva ruta de investigación se ha propuesto realizar un aporte a la determinación del tipo de comprensiones y prácticas de ciudadanía; niveles de juicio político y de razonamiento social que evidencian diversos grupos poblacionales. Complementariamente, busca examinar la perspectiva, que de los procesos de formación ciudadana, tienen quienes participan en ellos; así como también, la que

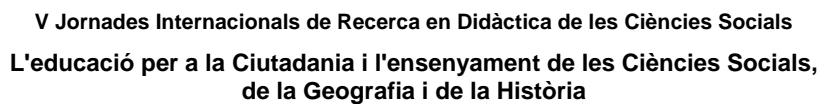
¹ TORRES, Juan Carlos y PINILLA, Alexis. Las Vías de la Educación Ciudadana en Colombia. En: Revista FOLIOS, Segunda Época. Primer Semestre de 2005, No.21, PP. 47-64

² HURTADO, Deicy; NARANJO, Gloria. Aprendizajes Sociales Y Pedagogías Ciudadanas : Apuntes Para Repensar La Formación De Ciudadanía En Colombia En: Estudios Políticos (Medellín), No. 21, Jul.-Dic. 2002



exhiben los docentes y agentes educativos que desarrollan las actividades formativas correspondientes a diferentes niveles: de aula, de espacios públicos y de medios masivos de comunicación.

Para obtener los elementos de análisis pertinentes, se identifican cuatro líneas de exploración. De una parte, la que se orienta a determinar qué nuevos modos de ciudadanía se pueden haber configurado con posterioridad a la entrada en vigencia de la Constitución de 1991. Una segunda tendiente a identificar y examinar los imaginarios colectivos y representaciones sociales que, de ciudadanía y formación ciudadana; evidencian, diferentes grupos poblacionales y grupos de educadores escolares y comunitarios vinculados activamente a procesos formativos en el campo de la ciudadanía. En tercer lugar, caracterizar los tipos de razonamiento social y juicio político que revelan, los integrantes de los diferentes grupos poblacionales auscultados. Por ultimo, se busca, establecer la valoración que, del sentido y la eficacia, de los procesos de formación ciudadana, por parte de las diferentes audiencias y agentes educativos involucrados.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

14



Alan Reid

University of Bath (England)

Cross-curricularity in the National Curriculum in England: reflections on metaphor and pedagogy in citizenship education through school geography

Despite signs of renewed interest in cross-curricular work in European educational systems, some contemporary approaches to cross-curricularity remain problematical because of: (i) their differing degrees of support amongst subject teachers, and (ii) matters relating to the purposes and images of subject teachers' thinking and practice about cross-curricularity. Drawing on examples of metaphorical and pedagogic understandings of cross-curricularity, we explore the expectations and prospects for cross-curricular citizenship education within school geography in England. While geography is viewed by some as a (critical) friend to citizenship education (see Lambert & Machon, 2001; Anderson et al. 2008), we note that: (a) cross-curricular conceptions of citizenship education do not receive *de facto* universal support or common interpretation (e.g. in terms of the outcomes of deliberations about content or status), and (b) without an understanding of the variety of contexts for interpretation and support amongst non-specialist subject teachers, progress towards embedding cross-curricular objectives within national curricula is unlikely to be achieved as well as many might hope. The latter, we contend, is more likely to be the case if scholarship, policy making and educational innovation focus primarily on matters of the *content* and the *status* of cross-curricular objectives at policy levels, rather than the histories and 'affordances' of the 'subject hosts' for cross-curricular work.

Standard accounts of geography and citizenship in the English curriculum focus on:

- explicating what is meant by citizenship, e.g. at one level, recognising that it is a complex and contested term, not confined to territory and political relations; yet at another, offering definition, e.g. it 'is about relations between people, the ways in which we are governed and govern others, and the values and dispositions that bring 'us' together and stand 'us' apart' (Anderson et al. 2008: 34)
- showing how citizenship is geographical, e.g. how geography's emphasis on the formative significance of space and relations in and across places, scales and contexts intersect with notions of citizenship as constructed, embodied, experienced and understood; and that geographical topics and themes to do with interconnectedness, difference and diversity, international trade, migration, urban regeneration, changing senses of place and belonging, and social responsibility, etc. afford to teachers and learners illustrations of the structures, relationships, processes, conditions – and spaces - in which 'we' are made as citizens
- that notions of citizenship are changing and diverse, e.g. the nation-state is no longer the primary indexical point, while de-industrialisation, international migration, globalisation, new forms of governance, social movements and institutions, etc. have complex and diverse impacts on national identities, political engagement, community involvement, and social and moral responsibility
- that students aren't citizens in waiting, and teachers must recognise and work with the ways in which citizenship is part of young people's everyday lives – for example, how it can be experienced and studied in 'geographical' topics like immigration, asylum, placement, the rights of economic migrants, crime, social marginalisation, political development, the provision of and



access to public services and spaces, where the goods that we buy are made, climate change, our responsibilities to others near and far, elsewhere and in the future (Anderson et al. 2008)

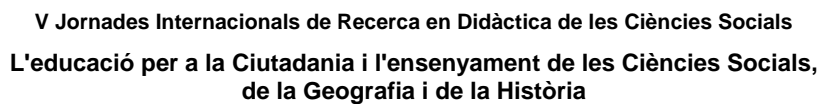
- that geography education, like citizenship education, promotes the skills of reflection, communication, negotiation and other forms of participation in decision making – but with a geographical imagination in mind; that is, creating a space for students to explore, imagine and locate themselves in relation to themselves and other people, places, scales and challenges, but also understand and deal with the complexities that that might involve, e.g. in how places are made and transformed by ‘people and planet’, and how that relates to individual and corporate priorities for citizenship, social networks, and action.

Throughout the accompanying paper (Reid & Scott, 2005), we illustrate that cross-curricular objectives are implemented, managed and evaluated in different curricular approaches in a variety of ways, using a series of metaphors. Common approaches, as in school geography, include special events or blocks of activity (e.g. modules), separately timetabled themes or specific subjects or approaches to learning, subject and theme connection/integration, permeating the formal curriculum (see also Craft, 1992). Here, we argue, national approaches to cross-curricularity and the contested ownership of cross-curricularity beg questions as to how they relate to governmental policy notions like ‘a broad, balanced and relevant curriculum for all’ [the National Curriculum for England]. Other issues include how they relate to educational development notions like creativity, flexibility, innovation and professional judgement, alongside how these policy initiatives are initiated, received, evaluated, changed, developed, rejected, etc., by subject teachers, such as whether particular approaches, or one single approach, is favoured (Blenkin *et al.*, 1992).

On the one hand, cross-curricular themes appear politically unsullied and genuine attempts to facilitate authentic and valuable learning; on the other, ‘shams’ that belie contested ideologies and priorities within educational institutions and policies. More broadly, as we have illustrated with citizenship through school geography (Reid & Scott, 2005), key issues for debate about cross-curricular objectives relate to the fact that cross-curricularity is often treated as a vehicle for educational reform, and in that context, we do well to consider a range of matters: who supports this reform, how well thought out it is, how the reform is rationalised, how it is supported, with what authority, and with what expertise. At the level of practitioners, this impinges on matters of who realises or actualises cross-curricularity (i.e. puts it into practice), the management of cross-curricularity, the benefits and gains from cross-curricularity as well as the costs, and what leads to the excision of cross-curricularity from national curricula during curriculum reconstruction and the consequences this has for subject communities, themes like citizenship, and their links to their stakeholders.

References

- Anderson, J. et al. (2008) What is geography's contribution to making citizens? *Geography*, 93(1), 34-39.
- Blenkin, G.M., Edwards, G. and Kelly, A.V. (1992) *Change and the Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing
- Craft, A. (1992) Cross-curricular work, *Teacher Development*, 1(2), 77-89.
- Lambert, D. and Machon, P. (eds.) (2001) *Citizenship through Secondary Geography*. London: RoutledgeFalmer.
- Reid, A. & Scott, W. (2005) Cross-curricularity in the National Curriculum: reflections on metaphor and pedagogy in citizenship education through school geography, *Pedagogy, Culture and Society*, 13(2), 181-204.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

17



A. Ernesto Gómez Rodríguez

Universitat de Màlaga

La Educación para la Ciudadanía: Un debate abierto en España

A veinte días de celebrarse unas elecciones generales, puede parecer aventurado pronunciarse sobre el futuro de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, la gran novedad introducida por la LGE en el currículum escolar español. Una materia que desde 2004 -antes de su plasmación- ya abrió la Caja de Pandora hasta el punto de generar uno de los debates más ásperos que se recuerdan en el mundo educativo y que ha llevado al actual partido en la oposición a anunciar su inmediata supresión, o al menos su sustitución.

Pero, mientras que llegan los resultados electorales y con ellos se dispersan -o confirman- las dudas sobre la continuidad y pervivencia de la materia, hoy estamos convocados a debatir sobre la situación por la que atraviesa, así como sobre los problemas y retos a los que se enfrenta, y para dar respuesta a estas cuestiones es preciso abordar una serie de cuestiones íntimamente relacionadas entre sí.

Sin embargo, quisiera dejar bien sentada una premisa inicial: contrariamente a lo que ha sucedido en numerosos países de nuestro entorno en los que desde la década de los años noventa, la educación para la ciudadanía pasó a convertirse en el foco de múltiples investigaciones como respuesta a la búsqueda de académicos y educadores por superar lo que se ha descrito como las deficiencias de las formas “asimilacionistas” de ciudadanía y de apatía y desinterés ciudadano, en España, hemos llegado bastante tarde a abordar -de una u otra forma- la Educación para la Ciudadanía y eso se ha traducido en una carencia acentuada de conocimientos reales de cómo transcurre.

En los últimos cuatro años, la polémica ha sido tan brutal que ha impedido la puesta en marcha de medidas encaminadas al desarrollo eficaz de la nueva asignatura. Entre otros aspectos, se ha puesto de relieve la necesidad de un plan de formación permanente del profesorado encargado de impartirla; plan que hasta ahora se ha dejado en manos de algunas ONGs, cuando la responsabilidad de esa función corresponde a la administración educativa.

También se observan importantes carencias en el campo del diseño y la producción de materiales curriculares complementarios o alternativos que pudieran servir de apoyo al profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se ha dejado exclusivamente en manos de las editoriales la realización de los libros de textos que en la mayoría de los casos se han elaborado con extraordinaria rapidez, con carencias de reflexión derivadas de la investigación comparada, e incluso con somero conocimiento de la normativa oficial.

Respecto a la situación por la que atraviesa la Educación para la Ciudadanía, se hace evidente que las posturas ideológicas tan profundamente irreconciliables no están contribuyendo a clarificar la visión del profesorado y de la sociedad. La postura adoptada por la Iglesia Católica y otras organizaciones -tanto laicas como religiosas- ultra conservadoras manteniendo visiones que se aproximan mucho más a la idea de educación cívica en una sociedad decimonónica que a la idea de ciudadanía derivada de una sociedad tan diversa y plural como la española del siglo XXI, resulta chocante. Tanto las acusaciones de relativismo y adoctrinamiento como la desmedida defensa que se hace de la “libertad de la familia” que no tienen en consideración la “libertad del alumnado” se muestran excesivamente irreflexivas, cuando no se ven como interesadas defensas de privilegios y situaciones propias de otras etapas de nuestra historia.

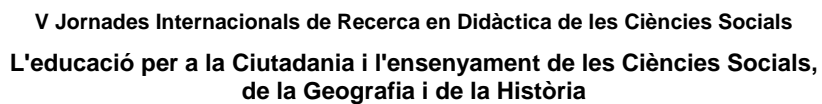


Una vez más se hace necesario destacar la idea de que si el currículo es una construcción social que pretende ser útil a la sociedad, en la sociedad actual resulta imprescindible educar en y para la ciudadanía, con independencia de la forma académica bajo la que esta materia se presente en el currículo.

Atendiendo a otros aspectos que algunos podrían considerar más “profesionales”, cabe detenerse en el análisis de algunas de las medidas adoptadas por la Administración educativa; entre las más controvertidas estarían:

- el horario tan reducido que en parte se debe al atronador debate y al temor de enfrentarse a determinados colectivos profesionales que verían mermados sus “poderes”,
- unos currículos excesivamente recargados, a la vez que integrados por numerosas y variadas temáticas,
- la falta de instrucciones claras sobre cómo organizar su enseñanza en los centros escolares,
- la no atribución de la materia a una determinada área de conocimiento, que puede hacer que el profesorado no la integre en su campo de conocimiento.

Pero no quiero olvidar en último lugar una cuestión de vital importancia para el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, campo que es conveniente recordar que ha venido defendiendo la necesidad de esta nueva materia desde hace bastantes años. Se abre un importante nicho que afecta a un ámbito del que lo desconocemos casi todo y que habrá que cubrir con investigaciones rigurosas, que a su vez nos sirvan para trazar futuras actuaciones didácticas encaminadas a la formación más adecuada de nuestros adolescentes y jóvenes.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

20



Comunicacions

L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania en el currículum i el seu lligam amb les ciències socials

Maria Ojuel Solsona

Tècnica docent del Servei d'Ordenació Curricular (Dpt. d'Educació)

L'Educació per al desenvolupament personal i ciutadania (EDPC), tal com es planteja en el desplegament curricular de la nova llei d'educació (LOE), va més enllà de la impartició d'una matèria a un curs del cicle superior de l'Educació primària i de dues a l'Educació Secundària, sinó que té un enfocament més global. De fet, és per aquest motiu que s'ha utilitzat l'epígraf d'EDPC i no únicament el d'Educació per a la ciutadania, per tal de posar èmfasi en la dimensió personal i social dels aprenentatges que constitueixen, en definitiva, la finalitat dels ensenyaments obligatoris. Cal dir també que, amb la nova orientació de l'ensenyament per competències, fruit també de la LOE, aquesta matèria contribueix a l'assoliment de les anomenades competències personals, així com les competències específiques centrades en conviure i habitar el món (entre elles, especialment, la competència social i ciutadania). Els continguts de l'EDPC giren entorn de tres eixos: aprendre a ser i actuar de forma autònoma; aprendre a conviure; i aprendre a ser ciutadans i ciutadanes en un món global. Per tant, abasten tant la dimensió personal, com la relació amb els altres i el compromís cívic.

Des d'aquesta perspectiva i, tal com es diu a la introducció del desplegament curricular, l'EDPC ha de ser present en la vida del centre, integrant el treball que es fa des de totes les matèries del currículum –incloses les ciències socials–, des de les activitats que es realitzen dins i fora del centre, des de la pròpia organització del centre escolar i la relació entre els diferents estaments que el componen i, molt especialment, des de l'acció tutorial. També ha de tenir relació, si escau, amb un projecte comú d'entorn o qualsevol altra activitat d'aprenentatge-servei que porti a terme el centre escolar, i el Projecte educatiu de centre haurà de contemplar el desplegament dels objectius i dels continguts de l'EDPC, explicitant també els recursos que hi posa en joc per atendre'ls.

En definitiva, l'EDPC no és responsabilitat exclusiva del professorat que la imparteix en els cursos on és obligatori la seva docència, sinó que és responsabilitat del claustre de professors i en gran manera involucra els altres membres de la comunitat escolar i de l'entorn.

D'altra banda, en el mateix desplegament curricular s'insisteix en la conveniència d'enfocar la matèria des d'un punt de vista pràctic. Sense deixar de banda els sabers, s'han d'ensenyar habilitats personals i valors cívics, que s'aprenen exercitant-los. Com en qualsevol altra matèria, és d'esperar que els ensenyants disposin d'un material didàctic de suport, des de llibres de text fins a materials interactius, que puguin usar de forma flexible d'acord amb les característiques del centre, combinat amb altres pràctiques que permeten exercitar els valors que es volen promoure. En tot cas, caldrà trobar un equilibri entre els continguts més teòrics de la matèria i pràctiques més actives i participatives. Justament, per evitar el perill que la matèria es converteixi en una



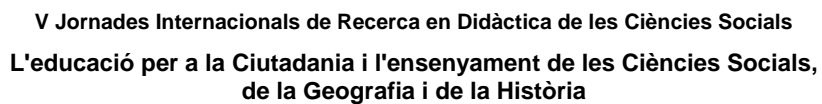
acumulació de coneixements sense cap incidència en la vida real dels alumnes, és oportú que els docents tinguin accés a experiències pràctiques que altres centres han experimentat. No serviria de res fer una EDPC amb un discurs teòric contradictori amb la pràctica escolar.

Ja abans de la implantació de la matèria pròpiament dita, molts centres educatius realitzaven projectes –gran part dels quals reconeguts com a projectes d'innovació pel Departament d'Educació– en relació amb l'educació per a la ciutadania que de vegades només impulsava un docent des de la seva àrea però altres cops implicaven bona part del claustre i tenien un caràcter més transversal. De la mateixa manera, en moltes escoles s'impartien crèdits optatius relacionats amb la matèria. En el fons, més que una nova matèria, es tracta d'un nou enfocament d'uns continguts que en general ja es tractaven de forma transversal o en diferents matèries, especialment en les ciències socials, o en la tutoria, però que ara tenen un caràcter comú; és a dir, tots els alumnes l'han de cursar i han de ser avaluats. Per a molts ensenyants, aquesta experiència prèvia els pot ser útil per dissenyar la programació de la matèria però, en tot cas, aquesta programació ha d'implicar el màxim consens possible.

La normativa estableix que prioritàriament siguin el docent de socials qui s'encarreguin de la impartició de l'EDPC, però no s'exclou que professionals d'altres àrees –entre els quals la persona tutora– que tinguin experiència prèvia puguin impartir-la. En el cas de l'educació èticocívica de quart d'ESO, també podrà ser impartida pel professorat de filosofia. En tot cas, la situació ideal és que el professorat que imparteix l'EDPC formi part de l'equip docent del curs, la qual cosa permet que coordini altres continguts d'educació per a la ciutadania que s'imparteixen des de la resta d'àrees o matèries.

L'àrea de medi natural, social i cultural, en el cas de l'educació primària, i la matèria de ciències socials en la secundària recullen molts dels continguts relatius a l'EDPC com, per exemple, el desenvolupament d'una cultura “política”, d'un pensament crític, d'uns valors per a una ciutadania responsable que promogui la plena participació en la comunitat. Els temes susceptibles de tenir un tractament pràctic són molt nombrosos: experiències de memòria històrica per mitjà de les fonts orals, activitats amb entitats que promouen iniciatives de comerç just o cooperació internacional, apadrinament i cura d'elements patrimonials, iniciatives de participació ciutadana, etc., però hi ha altres temes que impliquen altres àrees o que són més transversals, com l'educació viària o mediambiental, entre d'altres.

El desplegament del currículum planteja blocs de contingut amplis, per tal que cada centre els concreti en les seves programacions en funció de l'alumnat i l'entorn i els dissenyi contemplant un espai per a activitats més pràctiques, així com determini els criteris i instruments d'avaluació. D'altra banda, atès que l'assignació horària de la matèria és de 70 hores i que, d'acord amb la normativa d'inici de curs, els centres poden dissenyar projectes d'ordenació curricular que contemplin formes organitzatives flexibles, l'assignació horària de l'EDPC es pot distribuir de la manera que millor convingui al centre (concentrant les hores una setmana, fer 1 hora setmanal al llarg del curs o fer 3 hores setmanals durant un trimestre, per citar alguns exemples) per tal de donar cabuda a tot tipus d'activitats, teòriques i pràctiques.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

23



Educació per a la ciutadania

IES Lluís de Peguera (Manresa)

<http://iespeguera.xtec.cat/moodle/>

Justificació del Projecte

El curs 04-05 vàrem acabar el Pla Estratègic 2000-2005 i, per tant, tancàvem una etapa d'objectius i d'activitats programades, que ens han servit per a millorar el centre.

El nostre propòsit era poder continuar amb alguns dels projectes que havíem anat impulsant durant aquest temps i aconseguir nous objectius de millora en la direcció iniciada els cursos anteriors.

El projecte d'Educació per a la ciutadania, actua en un doble vessant, d'una banda, continuar potenciant el Parlament Verd, que es va constituir per primera vegada ara fa vuit anys per tal d'augmentar la conscienciació de l'alumnat en les tasques de treball cooperatiu i de voluntariat i el respecte cap a les persones i el mediambient, així com les eines de participació i de treball cooperatiu i democràtic.

De l'altra banda, el 3r d'ESO integra el projecte a les activitats d'educació per a la ciutadania del currículum de 3r d'ESO, les activitats com a escola compromesa amb el món, amb l'objectiu de promoure l'educació per a la pau i la solidaritat, el programa Fem una llei i l'optativa de Batxillerat d'Aprenentatge i Servei, amb el nom Inventant estacions.

En aquests anys la comunitat educativa ha fet un gran esforç per aconseguir que assisteixin al centre tant l'alumnat nouvingut com l'autòcton i que hi hagi un bon clima de respecte per les cultures que han vingut de fora i la nostra. Així com també per anar incorporant activitats que possibiliten el treball en competències bàsiques assegurant la transversalitat de coneixements i la utilitat pràctica de les activitats.

Per tal de conèixer més detalladament les iniciatives que desenvolupa el nostre projecte podeu consultar les publicacions següents: el Parlament Verd a la revista Escola Catalana, núm. 402 de juliol-agost-setembre de 2003, de la mateixa revista núm. 436 de gener del 2007 Ciutadania: ni súbdits ni vassalls, Perspectiva Escolar núm. 307, Iniciativa i compromís social per a la convivència a l'IES Lluís de Peguera i Documents núm. 15 el 2006 Conviure i treballar junts.

El projecte disposa d'uns indicadors de valoració i d'un pressupost amb la col·laboració de la regidoria d'Educació, Mediambient i Solidaritat de l'Ajuntament de Manresa.

Principals activitats del projecte:

- El Parlament Verd és un organisme formal de treball i de participació democràtica i representativa de l'alumnat, que dinamitza les següents activitats o línies de treball del centre:
- Escola compromesa amb el món, que hem inclòs en el projecte d'Educació per a la ciutadania
- Escoles Verdes.
- Mediació Escolar

El Parlament Verd és una eina democràtica per impulsar la participació en activitats dins i fora del centre de l'alumnat i de la comunitat educativa. I un bon instrument per a treballar les competències bàsiques de forma transversal i útil.

Fem una llei és una iniciativa del Parlament de Catalunya per ensenyar a l'alumnat de 4t d'ESO, com ho fan els parlamentaris per a redactar una llei. A final de curs hi ha un ple al mateix



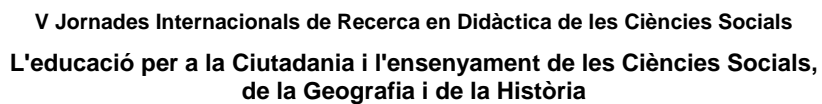
Parlament de Catalunya per votar a favor o en contra de la nova llei. Si és aprovada es passa als parlamentaris per si ho volen aprofitar. Aquesta iniciativa està inclosa dins el currículum de 4t d'ESO. Dins l'horari del crèdit comú de Ciències Socials.

Aprenentatge i servei és una optativa de 2n de Batxillerat que consisteix en compartir diferents activitats amb la residència de gent gran Montblanc de Manresa, de manera que hi ha un intercanvi d'informació. Es pot consultar la marxa del treball d'aquest curs al blog <http://inventantestacions.blogspot.com/>

El curs passat l'activitat va ser seleccionada pel Centre promotor ApS i gaudim d'una subvenció per aquest curs. Si voleu podeu consultar la fitxa que descriu l'activitat i que tenim penjada a <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php>

Altres activitats:

- Com “Escoles compromeses amb el món”
- Crèdit variable a 4t d'ESO: Geografia dels conflictes. Educació per a la pau
- Crèdit de síntesi a 4t d'ESO: La igualtat.
- Tutoria: Treball sobre el "Calendari solidari" . Conferència i taller pràctic: Consumim per la Justícia i la Pau. Comerç amb justícia. Agenda XXI
- Agermanament amb Bambylor -Senegal- Beca d'estudis d'una noia.
- Participació en les propostes d'activitats del centre Flors Sirera dins del marg del Consell Municipsl de Solidaritat de Manresa.
- Jornada de Solidaritat
- Activitats amb l'associació Vicenç Ferrer
- Col·laboració amb l'entitat Amics de Colòmbia
- Col·laboració amb projectes de Creu Roja: Visita a nens i nenes de l'hospital.
- Altres activitats que van sorgint al llarg del curs.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

26



Migracions i ciutadania

IES Celestí Bellera (Granollers)

<http://www.bellera.org/portal/>

Context i desenvolupament del projecte

El projecte es presenta en el marc de les Ciències Socials de 2n de E.S.O. el curs 05-06 com un treball d'ampliació en forma de crèdit variable relacionat amb el tema de Les Migracions. Tindrà una continuació els curss 06-07 a 3r d'ESO i aquest curs 07-08 a 2n d'ESO. Participa com a projecte d'innovació sobre Ciutadania i fonts orals del Departament d'Educació fet que afavoreix les possibilitats de formació i d'intercanvi d'experiències. L'IES té també un interès especial per potenciar el contacte amb el barri i aquest projecte pot ser un més entre altres que ja fan.

El treball consisteix en estudiar el fenomen migratori utilitzant la metodologia de la història oral, fent entrevistes a un grup de dones del centre cívic del barri i a d'altres persones que han emigrat. Té l'ambició de ser un treball de tipus transversal que afavoreixi la relació entre diverses àrees de coneixement i per tant que relacioni les Ciències Socials amb el coneixement de les noves tecnologies, amb aspectes de l'àrea de Visual i Plàstica i, per descomptat, amb tot el que fa referència a l'expressió oral i escrita.

Per altra banda és un tema que té moltes implicacions amb la història personal dels alumnes o de les seves famílies i amb les seves pròpies vivències en relació amb l'entorn escolar i social: el barri on es troba l'IES és fruit del creixement demogràfic i urbanístic que va suposar l'arribada d'immigrants a Granollers els anys 60 i 70 i per altra banda una part dels alumnes de l'institut són nous nadius o fills de les noves migracions dels últims quinze anys.

Per què "Migracions"?

En el currículum de les Ciències Socials de 2n i 3r d'ESO aquest és un dels temes que s'han de tractar en el crèdit comú i que s'analitza com a fenomen divers en causes i conseqüències i des d'un punt de vista mundial. El tractament que se li dona en aquest projecte permet acostar aquest fenomen a la realitat de persones concretes que han viscut l'experiència de l'emigració.

Un segon motiu és posar a l'abast dels alumnes una visió més del fenomen migratori que se sumarà a la que poden rebre a través dels mitjans de comunicació o del seu entorn familiar o social. És una visió des de l'experiència però també intentant que sigui reflexiva, des d'un punt de vista obert i que ajudi a repensar possibles errors de concepte o prejudicis.

Per què "Ciutadania"?

A l'inici del projecte no hi havia l'Educació per a la Ciutadania com a assignatura obligatòria però una part dels objectius sí que hi tenen molt a veure. Actualment ens estem plantejant de quina manera podríem incloure aquest projecte en l'àmbit de l'assignatura.

El fet de concretar el treball al barri o a Granollers, permet conèixer més la ciutat i la diversitat de persones que la formen, obrint el camp de visió sobre el seu propi entorn. També la relació amb el centre cívic i les activitats que porta a terme fomenta el coneixement de la ciutat.

Per altra banda aquest projecte afavoreix la relació entre diverses generacions, descobrint l'aportació que cadascuna d'elles pot fer a l'àmbit social on es mou, potenciant la relació entre gent gran i adolescents que en un altre context no seria tan fàcil. També el coneixement d'immigrants d'arribada més recent pot ajudar a comprendre millor la situació d'aquestes persones, els avantatges i inconvenients de marxar dels seus llocs d'origen i permet acostar-los a companys i companyes d'estudis que estan en aquesta situació. De forma indirecta els pot ajudar



a ser ciutadans més conscients de la realitat que els envolta. En síntesi, vol potenciar el “sentir-se ciutadà” i afavorir una actitud participativa i més reflexiva davant l'entorn social.

Objectius

En relació als conceptes:

- Tenir un coneixement general de l'evolució de les migracions a Catalunya de la segona meitat del s. XX fins a l'actualitat.
- Conèixer les principals causes i conseqüències de la immigració que ha rebut Catalunya (i Granollers).
- Veure les semblances i les diferències entre la immigració dels anys 60 i la dels últims anys.
- Conèixer diferents equipaments de la ciutat i la seva funció social.

En relació als procediments:

- Iniciar els alumnes en la metodologia de la història oral.
- Utilitzar noves tecnologies com les gravadores i les càmeres digitals i iniciar-se en l'ús de programes informàtics de tractament d'imatges digitals i de confecció de pàgines web.
- Confegir una pàgina web a partir del treball fet i de la seva anàlisi.

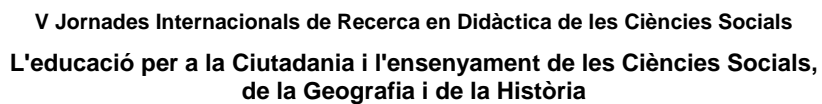
- Crear un arxiu de material oral i escrit al nostre centre lligat a la història del barri i de Granollers.

En relació a les actituds:

- Valorar la importància del seu treball com a creació d'un document històric que ha de ser fet de forma rigorosa.
- Afavorir l'empatia amb la diversitat de situacions personals que se'ls mostraran.
- Potenciar el coneixement de Granollers i del Barri de can Bassa com una manera d'afavorir l'estimació cap a la seva ciutat.
- Valorar actituds de coneixement i bona convivència entre diverses generacions i entre persones autòctones i nouvingudes.
- Treballar de forma cooperativa i entendre que cal l'aportació de tot el grup perquè el resultat sigui reeixit.
- Valorar el treball ja fet per alumnes d'altres cursos i sentir-se participants d'un projecte col·lectiu de l'institut.

Valoració

- Els alumnes tenen una actitud activa davant la investigació d'un fenomen que forma part de la seva realitat o del passat recent de la nostra societat.
- Se senten protagonistes en la creació de “documents històrics” ja sigui a partir de les entrevistes que realitzen o a través de plasmar el seu treball en una pàgina web.
- El contacte directe amb persones que han viscut experiències d'emigració els fa conèixer aquest fenomen d'una forma vivencial i els permet posar-se en la pell de l'altre i entendre'l millor. És especialment significatiu que lliguin l'experiència dels avis amb la dels immigrants més recents.
- El treball fora de l'institut fa que els alumnes es responsabilitzin dels contactes amb les persones, d'una certa formalitat en el tracte i d'un material col·lectiu com poden ser les gravadores digitals o les càmeres fotogràfiques.
- La relació establerta amb el grup de dones del centre cívic es va mantenint i resulta gratificant per les dues bandes.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

29



Obrim l'escola a l'entorn

CEIP Guillem Isarn (La Fuliola)

<http://www.xtec.cat/ceipguillemisarn/projectes/projectes.htm>

Ja fa una sèrie de cursos escolars que un dels objectius principals del nostre Pla Anual és la d'obrir la nostra escola a l'entorn i fer participar els diferents membres de la Comunitat Educativa i les diferents institucions locals en la planificació de les activitats que es van desenvolupant durant el curs.

En aquest sentit volem destacar, especialment, l'activitat del Racó del Protagonista que es va desenvolupant en el nostre centre des de fa diversos cursos. Aquest racó del protagonista s'ha iniciat a Educació Infantil. Consisteix a dedicar una setmana del curs a cada un dels nens i nenes de l'aula, de manera que es converteixen en el centre d'atenció del grup. Al llarg de la setmana serà el personatge principal de la classe a través de fotografies i objectes personals variats: joguines, contes, vídeos. L'elecció del protagonista es fa per sorteig. Cada divendres es dona la medalla que l'identifica i la carpeta viatgera. Dins de la carpeta hi ha: un fulletó explicatiu per a les famílies, el llibre del protagonista per tal que els pares omplin els fulls que els correspon.

La condició de protagonista comporta:

- Ser el primer a les files durant tota la setmana.
- Ser l'encarregat de repartir folis, ...
- Gaudir de la llibertat de portar objectes personals a la classe.
- Comptar amb un espai per posar-los (racó del protagonista)
- Tenir una estoneta de dedicació diària per tractar qüestions pròpies.
- Ser el centre d'atenció al llarg dels 5 dies.
- Omplir un llibre personal entre la família i l'escola.
- Mentre l'alumne/a realitzi el seu autorretrat al llibre del protagonista, la resta de companys/es també el dibuixaran fixant-se en tots els detalls. Al final del curs es fa un àlbum amb tots els retrats dels protagonistes que ha fet cada nen o nena i una fitxa de l'activitat que fan els pares o familiars el dia que ens visiten a l'escola. També s'hi posen algunes fotografies d'aquest dia que s'exposen a l'entrada de l'escola.

La participació de la família es concreta en:

- Preparar els materials que l'infant haurà de portar el dilluns a l'escola: joguines, contes, vídeos, fotografies, objectes, ...
- Omplir per escrit els fulls del llibre del protagonista dirigits als pares.
- Preparar els comentaris a les fotografies que els nens penjaran al racó del protagonista i ajudar-los a verbalitzar aquests comentaris.
- Preparar la visita a l'aula.

Els temes que s'aborden són:

- P3: Història personal de l'alumne.
- P4: Models personals.
- P5: L'ofici dels pares



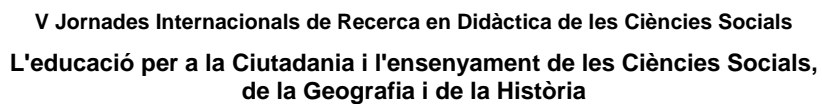
De tots aquests tallers i activitats s'han fet fitxes, murals i exposicions. A més, s'ha fet un petit recull que s'inclou a la revista escolar que edita el centre i a la pàgina web del centre i s'elabora un CD room cada curs que es lliura a les famílies.

L'experiència del racó del protagonista la valoren molt positivament tots els professionals que han treballat aquests cursos en aquest cicle. Els alumnes estan molt motivats, s'afavoreix l'aprenentatge significatiu per la seva relació amb la vida, hi ha un alt grau de participació dels pares i familiars en l'activitat i s'han realitzat tallers i activitats molt lúdics i didàctics. Aquesta valoració positiva la comparteixen també els pares i familiars que han participat en l'activitat. És per això que ens proposem continuar realitzant-la tot buscant noves propostes per incloure en altres cicles. En aquest sentit, aquest curs escolar s'ha fet la prova pilot d'introduir el racó del protagonista al cicle superior de forma que cada alumne explica un dia a la setmana a la resta de companys del cicle quina és la seva activitat preferida o la seva afecció.

Els alumnes d'altres ètnies o cultures: magrebí, gitana, africana, ... han explicat també alguns aspectes de la seva cultura i tradicions. L'experiència ha estat molt positiva, s'ha fet un recull de totes les intervencions i s'ha editat a la revista escolar i a la pàgina web.

Al marge d'aquesta activitat del racó del protagonista, el centre ha realitzat aquests darrers cursos una sèrie d'activitats encaminades a obrir l'escola a l'entorn:

- Jornades inter-generacionals organitzades conjuntament amb l'AMPA, l'Ajuntament i la Llar de Jubilats de la localitat.
- Tallers inter-generacionals amb la col·laboració de la Llar de Jubilats: jocs populars, cuina típica d'abans, danses i música tradicional. Molts d'aquests tallers s'han fet amb motiu de la realització d'un projecte Comenius anomenat: Europe-culture que aquest centre ha estat desenvolupant conjuntament amb escoles de França, Romania i Itàlia.
- Visites a diferents institucions, indústries, granges i tallers de la localitat: Ajuntament, Cooperativa, Refractàrius, ...
- Programació de les festes escolars conjuntament amb algunes institucions: AMPA, Llar de Jubilats, Ajuntament, Comissió Segar i Batre, ...
- Participació en les diferents festes de la localitat: Ball de bastons per la festa major, concurs de dibuix per les festes del Segar i Batre.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

32



La utilitat de la història per a construir ciutadania

Escola Pia (Granollers)

<http://granollers.escolapia.cat/Internet/CAT/Principal/principal.htm>

Llegia fa poc un article de Carlos Berzosa, rector de la Complutense de Madrid, amb el títol “El olvido de la crueldad franquista” (El País, 7.1.2008), en el qual afirma que els estudiants espanyols saben més del nazisme o de les dictadures de Xile o Argentina que de la dictadura franquista. L'article parla de silencis i d'oblits i per tant de memòria (o desmemòria) construïda socialment.

Llegint-lo vaig recordar que la meua infantesa i adolescència estava feta d'oblits i de silencis. Les paraules que posaven rostre i veu a les emocions contingudes en el si de la pròpia família van acudir essent ja universitària.

Aquesta és una de les raons per les quals renovo permanentment el meu compromís de ciutadana de donar veu als oblidats, als silenciats, als senzills. Per això em vaig decidir per la història i per això em segueixo preguntant: Com podem donar alternatives a la “història del poder”? Com puc mostrar el camí per conèixer la vida i l'experiència de ciutadans i ciutadanes que mai han figurat en cap llibre i que, en canvi, han donat la seva vida perquè nosaltres la puguem viure en llibertat?

Aquestes preguntes, en entrar a l'aula, es converteixen en problemes didàctics que en generen de noves: Quins són els continguts imprescindibles per tal de construir una ciutadania capaç de fer-se càrrec del passat? Quins són els continguts d'història que ens poden ser útils per ser, i acompanyar infants i adolescents a fer-se, ciutadans d'acceptable competència ciutadana? Quin paper juga la història, la memòria i l'oblit en la construcció de ciutadania? Ens podem oblidar, col·lectivament, del sofriment dels que ja són morts, i del que espera a aquells que encara han de néixer? Podem deixar de posar el descobert el nostre passat recent? Podem permetre que els nostres joves pensin que les guerres i els poders dictatorials que violenten les persones són producte només d'un altre temps o d'altres països?

Honestament penso que no i sempre he pres com un exercici de compromís ciutadà, tractar temàtiques de controvèrsia històrica o política a l'aula. Per cert, darrerament m'és molt còmode, però que fins fa pocs anys no era i sovint em representava un exercici d'insubmissió permanent i de dissens que eren ben feixucs.

Fou la voluntat de fer present el passat més recent i el desig de donar veu a persones, encara vives mai invitades a parlar, que em va fer prendre, fa més de quinze anys, la decisió de encetar el curs d'Història d'Espanya en els anys 1930. Aquesta decisió ha permès treballar el currículum d'història, de manera pausada i a l'hora rigorosa, donant lloc al diàleg intergeneracional, al debat, a la crítica argumentada, a la confrontació d'idees, a l'exploració dels “pensaments polítics” de les famílies, a la presa de posició davant de fets històrics de relleu etc.

Són decisions que prenc perquè penso que la història pot ser una bona eina de formació de ciutadania, perquè la història no és, essencialment, quelcom que ha passat, la història és crítica i ens dóna comprensió, de manera que pot avesar l'alumnat en l'ús d'uns procediments i uns recursos que li permetin la comprensió dels altres, (aquells que ja han viscut, aquells que han patit, aquells que han fet patir...) És per això que pot ser un bon vehicle per a la formació d'una ciutadania democràtica. La història, sempre transmissora de valors, actituds i ideologia, és interpretable i la capacitat d'interpretar un fet des de posicions i perspectives distintes ens pot preparar per a la convivència.

El fet de començar en un passat relativament proper també permet fer ús de procediments d'història oral, (procediments que inevitablement posen en contacte persones amb persones) que



afavoreixen una vinculació afectiva entre l'alumnat i els testimonis. Aquesta vinculació afectiva fa que cada noi i cada noia pugui aprendre relacionant aquells continguts que se li presenten a algú - una persona- que té rostre, que té veu i que ell o ella arriba a conèixer de manera més directa, més personal. Sovint permet establir una relació intergeneracional, que d'altra manera seria difícil, fomentant així la comprensió mútua.

Es construeix ciutadania en cada escenari públic, en cada moment compartit amb altres ciutadans i ciutadanes i l'aula és un espai de privilegi. Per això procuro facilitar a l'alumnat situacions en les quals es trobi acompanyat de ciutadans i ciutadanes amb qui no es comunicaria de manera espontània. En el moment que un avi (o qualsevol altre testimoni d'un fet) narra a un jove allò que ha viscut no li explica història, li explica la "seva història deformada per la seva memòria" però en aquesta transmissió li regala quelcom seu i l'ajuda a entendre la història; li exposa la seva manera d'entendre el món i de situar-s'hi, li exposa la seva trajectòria vital en una època complexa, la seva manera de superar-la, etc.

Posant en contacte adolescents amb gent gran o amb persones desvinculades de la professió docent es produeix un aprenentatge més significatiu, entre altres raons perquè entren en joc emocions diferents a les habituals i es sent com un aprenentatge per a la vida. No només aprèn més història, també hi aprèn a ser deferent i amable, a saber esperar, a escoltar de manera activa, etc.

Sabem del valor memòria col·lectiva per crear identitat i per això es cerquen, en el present, formes de mantenir la memòria d'allò que ja s'hauria oblidat si no fos per alguna intervenció que ho evita: un monument, un llibre, una commemoració, una efemèride són exemples d'aquesta voluntat col·lectiva dels pobles de perpetuar allò que d'altra manera s'oblidaria.

De la mateixa manera, procuro trobar formes d'intervenció didàctica que permetin a l'alumnat apropar-se a persones, fets i espais distints al seu present i al seu aquí, perquè una bona comprensió del passat permet encarar millor el futur.

És perquè penso que la construcció de la ciutadania del futur es pot fer aprenent del passat que m'entesto a crear artificialment imatges i paraules, records, en la memòria de l'alumnat.

Unes imatges i unes paraules que provenen per exemple d'aquelles intervencions didàctiques que han estat pensades amb aquesta finalitat i que poden ser per exemple:

- La lectura d'un llibre Soldados de Salamina, La maternitat d'Elna, etc.
- La sortida didàctica, la visita a uns escenaris determinats:
- Les històries de vida,
- L'anàlisi de fotografies i cartes oblidades en caps de sabates,
- La tertúlia política.
- Les preguntes indagadores.
- L'elaboració del 'monogràfics' de tota la vida

De manera que tots els exemples posats són formes d'intervenció didàctica que permeten fixar, d'alguna manera, en la memòria dels adolescents situacions viscudes per altres persones, que com ells aspiren a viure en llibertat.

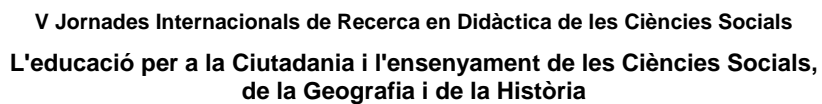
És en la selecció de testimonis i de fets a recordar i en l'ús que en fem que podem fundar un model determinat de ciutadania i en aquest sentit la darrera sortida que s'ha plantejat El camí de l'exili i la Maternitat d'Elna, ha estat altament gratificant perquè, fins i tot, professors i professores que hem acompanyat l'alumnat hem descobert una nova cara del drama humà que fou l'exili: la població de l'altra banda de la frontera veia com no podia atendre tota aquella riada de gent si



volia seguir donant menjar als seus fills i havia de contemplar com les autoritats del país de la llibertat no feien res per ajudar-los ni a uns ni als altres.

No podem oblidar el sofriment, no podem oblidar les víctimes, no podem oblidar que en algunes ocasions les víctimes es converteixen en botxins.

De manera que des de la meva perspectiva memòria col·lectiva, història i ciutadania són indestruïbles. El que potser podríem discutir és quin és el 'model' de ciutadania que volem fundar.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

36



Recerques

¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria? Una investigación sobre educación cívica y formación democrática de la ciudadanía³

M. Paula Gonzalez Amorena, Gustavo A. González Valencia y Antoni Santisteban Fernández

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials, UAB

Esta investigación pretende conocer las representaciones del alumnado de 4º de ESO en referencia a los conceptos fundamentales de la educación para la ciudadanía, así como hacer propuestas de secuencias didácticas para mejorar las actitudes de participación democrática. La investigación ha tenido tres fases.

1. En la primera fase se analizaron las investigaciones existentes sobre educación político – cívica y, ante la diversidad de concepciones de la educación para la ciudadanía, se elaboró un modelo conceptual para definir posteriormente en qué conceptos debíamos indagar, así como para tener un referente en el momento de la elaboración de las secuencias didácticas. Este modelo conceptual consta de cinco grandes bloques: a) la pluralidad: diferencia, convivencia y organización social (representaciones del poder y del conflicto); b) la ciudadanía: libertad, igualdad, solidaridad, justicia e identidad; c) sistemas políticos: sistemas de gobierno democráticos y autoritarios, estructura política y proceso político; d) cultura política: socialización política, cambio político, opinión pública y políticas públicas, asociacionismo y participación política; e) cultura cívica: prejuicios y juicios, racionalidad, responsabilidad y derechos humanos, solución de problemas sociales, comunicación y resolución de conflictos.

2. En la segunda fase se analizaron las representaciones del alumnado de 4º ESO de institutos de Cataluña, Andalucía y Canarias, a partir de un cuestionario que seguía el esquema de la propuesta conceptual, más un apartado inicial sobre cuestiones relativas a la opinión sobre la política. La encuesta fue contestada por 461 estudiantes. Algunas de las conclusiones son: a) un porcentaje elevado del alumnado relaciona el concepto de libertad sólo con un derecho, pero no con la posibilidad de participar para mejorar la sociedad; b) una alta proporción de estudiantes no conoce nuestro sistema político y desconoce, por ejemplo, que vivimos el período democrático más largo de nuestra historia; c) valoramos positivamente que la intención de un sector importante de estos estudiantes sea votar cuando tengan la edad, ya que lo consideran una forma importante de participación; d) Las preguntas relacionadas con el pensamiento crítico han dado resultados de nivel muy bajo, en especial cuando se les pide que diferencien hechos de opiniones; así, la cultura

³ Investigación financiada por el MEC, SEJ2004-02046/EDUC. Investigador principal: Joan Pagès; coordinador: Antoni Santisteban. UAB: Monserrat Oller, Pilar Comes, Carme Valls, Cecília Llobet, Pilar Benejam, Antoni Santisteban y Joan Pagès, y desde septiembre de 2006, Paula González y Neus González. Universitat Rovira i Virgili: Antoni Gavaldà. Universitat Ramon Llull: Francesc Riera. Universidad de Las Palmas, Carlos Guitián. Universidad de Sevilla: Rosa Mª Avila. Universidad de Málaga: Ernesto Gómez.

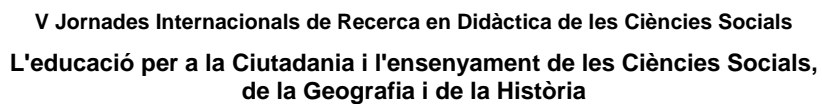


cívica del alumnado es pobre, aunque ante determinados conflictos reaccionan con un cierto sentido común.

3. La tercera fase - en curso -, consiste en la experimentación de secuencias didácticas sobre los conceptos fundamentales de la educación para la ciudadanía, tomando como base la propuesta conceptual, la cual se ha utilizado también en la indagación sobre las representaciones del alumnado. La primera secuencia didáctica se ha realizado en un IES de Barcelona con un alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante (65-70 %). La temática tratada fue la introducción a las ideas sobre la política y la participación. Es importante constatar la predisposición de la profesora de la clase de 4º de ESO donde tuvo lugar la práctica, en especial dando importancia a la temática que se trataba y relacionando, en cada caso, los contenidos con otros temas realizados en la clase de ciencias sociales, lo que facilitó una actitud positiva del alumnado. La secuencia se realizó dividida en tres apartados: a) las relaciones que el alumnado establece con el concepto de política a partir de noticias de actualidad; b) la política relacionada con situaciones y problemas cotidianos del alumnado; c) la reflexión sobre las propias representaciones de la política y, en este sentido, la justificación coherente de determinadas actitudes de participación.

Algunas conclusiones de esta práctica podrían ser:

- a) la importancia de la investigación en esta fase como indagación cualitativa, ya que en el diálogo o en el debate aparecieron cuestiones esenciales para la comprensión de las actitudes del alumnado hacia la política;
- b) la aparición de determinados tópicos sobre la política y los políticos, aunque también aparecen actitudes positivas sobre las posibilidades para la participación y el respeto a las instituciones, cuestiones que también surgieron en el cuestionario sobre las representaciones;
- c) es importante constatar que la secuencia preveía la aparición de algunos aspectos que el alumnado no tuvo en cuenta y, al contrario, el alumnado aportó nuevas concepciones que no se había previsto;
- d) es muy interesante comprender cómo el alumnado construye conocimiento desde el diálogo entre iguales, como se rectifican en el pequeño grupo y como complementan sus aportaciones.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

39



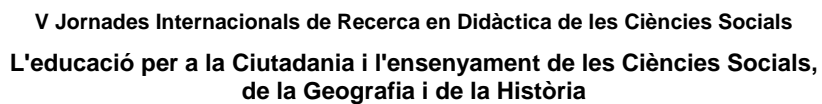
Competencias históricas para una ciudadanía fragmentada: el desarrollo del pensamiento histórico en alumnos inmigrantes a través de la historia de Cataluña

Rodrigo Henríquez y Equipo ARIE

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials, UAB

El objetivo de la comunicación es relacionar los resultados de una reciente investigación en didáctica de la Historia con algunos de los problemas que plantea la Educación para la Ciudadanía. La investigación en cuestión nos señaló la existencia de problemas específicos de aprendizaje en la comprensión y la explicación de la historia reciente de Cataluña por parte del alumnado inmigrante en Cataluña que recién se incorpora a la ESO. Estos problemas de aprendizaje tendrían una directa relación con el aprendizaje de las competencias que intenta desplegar la asignatura de "Educación para la Ciudadanía".

En este sentido el desarrollo de las competencias explicativas y comprensivas de la historia no sólo ayuda a mejorar el aprendizaje de la historia de los alumnos que recién se integran a nuestras aulas (y por tanto la enseñanza de la misma) sino que contribuye a contextualizar el desarrollo de competencias sociales en contextos interculturales.



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

41



Hacia una ciudadanía sostenible

Jesús Granados Sánchez

Unitat de Didàctica de les Ciències Socials, UAB

La democracia y los derechos humanos no son logros adquiridos de una vez para siempre. No hay democracia sin demócratas y tampoco puede haber sostenibilidad sin un desarrollo sostenible. Pero nadie nace demócrata o ciudadano sostenible sino que se ha de aprender a serlo. Así, partimos del supuesto que no somos ciudadanos ecológicos o sostenibles y que por ello nos planteamos cómo conseguirlo para hacer posible el cambio social.

El planteamiento de una ciudadanía vinculada a la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible es reciente y está en pleno debate. El primer concepto aparecido al respecto ha sido el de ciudadanía ambiental. Autores como DOBSON y BELL (2006a) prefieren hablar de ciudadanía ecológica, mientras otros como BARRY (2006) y MULCAHY (2005) proponen una ciudadanía sostenible.

La ciudadanía se suele plantear desde dos perspectivas distintas, pero relacionadas o complementarias: la tradición liberal y la tradición republicana. La tradición liberal ve en la ciudadanía los derechos que se les otorgan a los ciudadanos, mientras que la tradición republicana de la ciudadanía se centra más en las obligaciones y en la responsabilidad que tiene cada persona de trabajar para el bien público.

La idea del concepto de ciudadanía ha pasado por diferentes fases, respecto al tipo de derechos que se le han ido atribuyendo: la primera fase empezó con la consecución de los derechos civiles (derecho a la asociación, a la libertad de expresión, etc.); más adelante se obtuvieron los derechos políticos (derecho a votar, etc.) y, finalmente, se conquistaron los derechos de bienestar (derecho a la seguridad social y otros servicios). En los últimos tiempos se ha empezado a demandar una cuarta generación de derechos que se añadiría a las tres formas ya existentes y que las completaría: los derechos ambientales. Cuando hablamos de derechos ambientales nos referimos al derecho que tenemos todos los seres humanos a un entorno adecuado para desarrollar una vida con salud y bienestar. Los derechos ambientales equivalen al derecho de vivir en una sociedad que sostiene su medio ambiente (sostenibilidad ambiental). En este sentido, utilizamos la idea de ciudadanía ambiental para establecer la existencia de los derechos ambientales y que estos sean respetados para todos (justicia ambiental). En el caso español, la Constitución Española de 1978 reconoce estos derechos ambientales en su artículo 45. Este artículo, además de reconocer el derecho a un medio ambiente sano, nos plantea a los españoles y a los poderes públicos que tenemos el deber de proteger y conservar nuestro medio ambiente. Y aquí radica la principal diferencia entre ciudadanía ambiental y ciudadanía ecológica: mientras la ciudadanía ecológica contiene la idea de obligación y responsabilidad en relación a la sostenibilidad del medio ambiente, la ciudadanía ambiental supone una concepción muy estrecha ya que se limita solamente a introducir los derechos ambientales (a través de las políticas del estado y por medio de pequeñas acciones de buen comportamiento de la ciudadanía respecto al medio ambiente).

La ciudadanía ecológica se entiende bajo el punto de vista de la reconstrucción social y se centra en el triunvirato justicia, equidad y obligaciones, valores cruciales para la sostenibilidad y la democracia. Supone una ciudadanía que participa de manera activa y exigente, desde la información, la capacidad crítica y la responsabilidad personal.



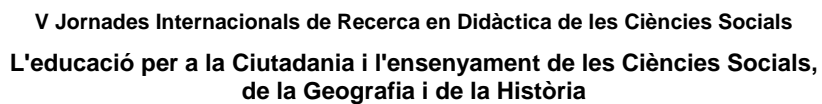
Otro aspecto importante a tener en cuenta es el espacio político o territorio donde se opera o circunscribe. A este respecto, una de las grandes aportaciones de la ciudadanía ecológica es la noción de comunidad global (RASKIN, 2002). Esta dimensión transnacional se debe a la globalización y a la escala planetaria de muchos de los problemas socioambientales. Pero el hecho que seamos ciudadanos globales o del mundo no nos desprende de pertenecer a otras comunidades más cercanas y próximas identitariamente. En este aspecto, la ciudadanía ecológica adopta una visión postcosmopolita (DOBSON, 2003), es decir, considera que los ciudadanos son agentes de cambio a todas las escalas (local, nacional, europea, global, etc.) y que por ello deben ser consecuentes con el marco territorial y político que les afecta en cada cuestión y momento. MAYER (2002: 90) la ha llamado “ciudadanía glocal” ya que asume los efectos de sus acciones, tanto local como globalmente.

La escala global nos ofrece un escenario óptimo para plantearnos cuestiones como la justicia distributiva. Los habitantes de países ricos tenemos que tratar de reducir la ocupación que hacemos del espacio ecológico, como remedio a la injusticia distributiva a escala global. Una manera de reflejar este impacto ambiental a escala terrestre es la huella ecológica, que nos da la porción de territorio que podemos afectar como miembros de la comunidad global, y que equivale a 1,5 hectáreas por persona.

“La idea reconoce que algunos países, y algunas personas dentro de algunos países, afectan sistemáticamente las oportunidades de vida de otras personas de esta generación y de las generaciones futuras. Cada uno de nosotros que tenga una huella ecológica más grande de la que nos corresponde está viviendo de una manera insostenible y le está dejando menos espacio ecológico a otras personas, de manera que los excluyen de su justa porción de necesidades básicas ecológicas que hacen posible una vida digna. El deber de un ciudadano ecológico será vivir más sosteniblemente para que los demás también puedan vivir bien” (DOBSON, 2004: 32).

MERKEL (2005) nos propone la “simplicidad radical” (o vida simple) como idea que debe guiarnos en el objetivo personal de reducir nuestra huella ecológica. Según este autor, debemos pensar en “la bolsa o la vida”.

La ciudadanía ecológica ha sido criticada por BARRY (2006) porque se centra principalmente en los aspectos ambientales y deja de lado todas las dimensiones políticas, sociales, culturales y económicas del desarrollo sostenible. Este autor prefiere hablar de ciudadanía sostenible, ya que la considera más ambiciosa, multifacética y desafiante porque se preocupa más de la justicia social, la equidad y la gobernanza democrática. Esta ciudadanía se preocupa también de las causas estructurales de la degradación socioambiental, pero ahonda sobretudo en aquellos aspectos sociales y económicos del desarrollo sostenible como la alteridad, el respeto de los derechos humanos, la inclusión social, la igualdad, la calidad de vida, la democracia deliberativa, la participación y la buena gobernanza, la solidaridad, etc. La ciudadanía sostenible reclama la noción de servicio que precede la tradición republicana, como la aportación de los ciudadanos al bien común. El interés público está siempre por encima del interés privado, lo que supone distinguir que algo que puede resultar bueno para mí como individuo, puede no ser bueno para mí como miembro de una comunidad. (DOBSON, 2006a:5). Se trata de una ciudadanía activa, exigente y transformadora porque cultiva unos hábitos y unas prácticas propias del compromiso por el cambio de los estilos de vida insostenibles predominantes en la actualidad. Para visionar los futuros alternativos se valora y protege la diversidad cultural (multiculturalidad) como patrimonio que permite florecer la creatividad. También promueve cambios profundos en la esfera pública y política para crear el proyecto político colectivo de conseguir la sostenibilidad.



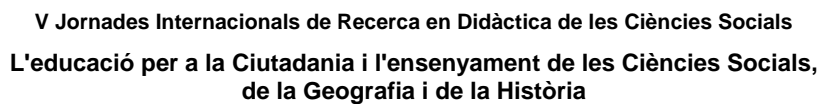
UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

44



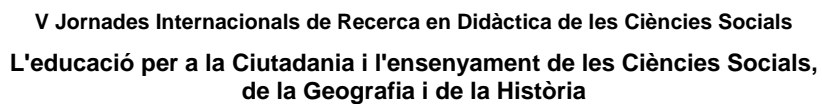
Pòsters

1. Antoni BARDAVIO, Paloma GONZÁLEZ, Rosa SOLSONA. "Programa l'escola adopta un monument".
2. Andrea COELHO, Adriano OLIVEIRA. "La educación para la ciudadanía en el contexto brasileño: formación e investigación con profesores de historia y geografía".
3. Víctor CORONA, Luci NUSSBAUM, Adriana PATIÑO, Pepa ROCHA. "Un acostament multimodal al territori".
4. Miguel HERREROS. "e-TIC-a Ciutadania: una experiència d'Aprenentatge en Educació per a la Ciutadania amb el suport de Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC)".
5. Carme LAUNER, Núria BASTÉ. "Trobades intergeneracionals".
6. Rosa M. MEDIR, Raquel HERAS, Mercè JUNYENT. "Concepcions teòriques i pràctiques en educació per a la ciutadania. Una experiència en una aula universitària".
7. Montse PALOU. "Diaris de carrer i de ciutadania per a joves llatins a través de la fotografia i el cinema".
8. Maria PRAT, Xavi ORRIT, Susanna SOLER. "Educació per la ciutadania a través de l'esport".



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

[illegible]



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

[illegible]